

# 宗教教育におけるナラティブ・メソッドの実践と効果

著者	岡村 直樹
雑誌名	キリストと世界 : 東京基督教大学紀要
巻	24
ページ	25-52
発行年	2014-03
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1131/00000018/">http://id.nii.ac.jp/1131/00000018/</a>

# 宗教教育におけるナラティブ・メソッドの実践と効果

岡村直樹

(東京基督教大学大学院教授)

徐 有珍

(東京基督教大学大学院神学研究科修士課程)

## 1 研究の出発点と意義

ハンス・フライやスタンリー・ハワーワスらによって提唱された「物語の神学」に基づき、20世紀後半以降の現代キリスト教神学の流れの中で確立されたナラティブ・メソッドは、ここ20年ほどの間に強調され、用いられることが多くなった宗教教育における比較的新しい展開である。この教育方法論（以降ペダゴジーと呼ぶ）には、20世紀中盤以降、保守的な、いわゆるトップダウン型の教育方法に対する批判が、「被抑圧者の教育学」を著した教育思想家、パウロ・フレイレ（Paulo Reglus Neves Freire 1912-97）や、北米における現代宗教教育学の牽引者のひとり、メリー・エリザベス・モアー（Mary Elizabeth Moore）らによって提唱されるようになって以降、特に注目が集まるようになった<sup>1</sup>。

近年日本の一般高等教育においても、トップダウン型のペダゴジーから、「アクティブ・ラーニング」と呼ばれる、学生が学びの主体となるかたちのペダゴジーへの移行が推進され始めている。興味深いのはそれが、文部科学省につながる中央教育審議会が旗を振るかたち、すなわち「日の丸」主体で推進されている点であろう。日本の場合この変化は、保守的な教育方法の抑圧的性質に対する批判といったような観点からではなく、大学を卒業して社会に出る若者の実践的問題解決能力の低下や、人間関係スキルの欠如が、彼らを迎え入れる産業界や地域社会にとって大きな

---

1 モアーはトップダウン型の教育方法に固執する教育者を「閉ざされた教育者」と呼び批判する。彼らは「教師から生徒へ」という教育の方向性にこだわり、自らが受けた教育内容の範疇から出ることをせず、それを伝達することのみを教育の中心に据え、現状維持に腐心するような教育であり教育者像だからという理由である。Mary E. Moore, *Teaching from the Heart* (Harrisburg: Trinity International, 1998), 92.

マイナス要因であることによる部分が大きい<sup>2</sup>。見方を変えるならば、トップダウン型の教育に対する異論は、北・南米の宗教教育学者を中心に、20年以上も前からすでに唱えられており、近年日本がやっとそれに追いついたということかもしれない。いずれにせよ、トップダウン型の伝統的なペダゴジーは、神学的観点のみならず、一般社会の（世俗的）観点からも、そのありようや、もたらされる効果が、批判の対象となっていることは間違いない。

ナラティブを用いた教育が語られるとき、最も頻繁にイメージされるのは、大人が物語を語り、取り囲む子供達がそれを聴くという、大人から子供、先生から生徒という方向性であるかもしれない。しかし人間社会において長年伝統的に用いられてきたこの方法は、聴く者が「聴き手」だけに留まるではなく、その聞き手が後に「語り手」となるという、いわば「聴き手と語り手」のサイクルが出来上がった時点で、はじめて完成したかたちとして認められたと言える。ナラティブ・メソッドの専門家であり、若者の信仰形成やキリスト教ユースミニストリーの専門家であるフランク・ロジャース（Frank Rogers Jr.）はその点を強調し、現代の宗教教育に用いられるナラティブ・メソッドにおいてもこの能動性、すなわち物語の聴き手が、語り手となるという展開の重要性を強調する<sup>3</sup>。またナラティブ・メソッドは、言語を用いてナラティブを伝えることだけに留まるのではなく、「劇」「小説」「映画」「脚本」「歌曲」「楽曲」「絵画」「ダンス」といった幅広い表現のかたちも活用されるべきであり、

- 2 大学がこのような個人や社会の強い期待（産業界や地域社会の人材育成に対する期待）に応えることはその最も重要な社会的責務の一つであり、我が国の成長や発展の重要な基盤であるとともに国際的な信頼や貢献につながるものである。それを実現するためには、高校までの勉強から大学教育の本質である主体的な学修へと知的に跳躍すべく、学生同士が切磋琢磨し、刺激を受け合いながら知的に成長することができるよう、課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）といった学生の思考や表現を引き出しその知性を鍛える双方向の授業を中心とした質の高いものへと学士課程教育の質を転換する必要がある（文部科学省ホームページ「学士課程教育の質的転換の確立」より抜粋：[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/015/attach/1318247.htm)を参照）。
- 3 ユースミニストリーとは、主に英語圏のキリスト教会やキリスト教主義教育機関において用いられている言葉で、一般的には思春期の年齢層（12歳前後－18歳前後までの、主に中高生）を対象とした、クリスチャン・ミニストリーを指す。思春期の延長（近年の発達心理学による見解）に伴い、大学生の年齢層（22-23歳まで）をユースとして含める場合もある。参照：岡村直樹「クリスチャンユースの信仰成長に関するグラウンデッドセオリーを用いた質的研究」（『キリスト教教育論集』18号、日本キリスト教教育学会、2010年、1-16頁）

個々のイマジネーションを用いたこれらの芸術的取り組みのそれぞれが、若者による力強いナラティブの創作の機会となるとロジャースは主張する。若者は様々な表現を用いたナラティブのプレゼンテーションに触れるだけではなく、それらによっておのおのの芸術的創作意欲を沸き立たせられ (foster narrative creativity)、彼ら自身が表現者となるときにこそ、彼らの精神性と霊性が高められるのであると彼は力説する<sup>4</sup>。ナラティブ・メソッドは、そのような効果に加え、宗教教育を受ける若者の宗教性の発達、具体的には宗教心の喚起、信仰心の成長、倫理観の醸成、といった多くのポジティブなメリットをもたらす方法であることが指摘されており、このペダゴジーへの期待度は高い。

一方でロジャースは、このメソッドがキリスト教界において効果的に用いられていない現状を憂慮する。具体的な指摘は以下のものである<sup>5</sup>。

- (1) ユースがどのようなナラティブに対して興味を持ち、引き込まれるかという考察が不足している。
- (2) ユースがナラティブに接した後の再考や回想 (reflection) の機会が不足している。
- (3) ユースの自主的なナラティブの語り直し (retelling) や、ナラティブ創作の機会が不足している。
- (4) ユースがそれぞれの生活環境の中でナラティブを「生きる」ことに対する励ましが不足している。

ロジャースによる 2011 年の著作、*Finding God in the Graffiti: Empowering Teenagers Through Stories* には、教育者がどのようなナラティブを選択し、それをどのようにプレゼンテーションするべきか、ナラティブを聴くという「受け身」だけでは終わらない、ナラティブとの「能動的」なインターアクションとはどのようなものか、ナラティブを「生きる」とはどういうことか、このような問いかけを通し、特に若者の宗教性・倫理性の発達という観点から、トップダウン型の伝統的

4 Frank Rogers Jr., *Finding God in the Graffiti: Empowering Teenagers Through Stories* (Cleveland: The Pilgrim Press, 2011), 132-34.

5 詳しくは以下の文献を参照のこと。岡村直樹「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナラティブ・メソッドとその実践」(『キリスト教教育論集』21号、日本キリスト教教育学会、2013年、1-13頁)

宗教教育方法に行き詰まりを感じる多くの教育者に対し、希望の持てる新たなペダゴジーが提供されている。

強力なペダゴジーであるべきナラティブ・セオリーは、日本のキリスト教界においても、その存在が認められ、特に新世紀になって以降、少なからず注目を集めているにもかかわらず、残念ながらそのインパクトは、実際の教育現場ではあまり広く感じられない。またこのメソッドが、若者の宗教的、倫理的成長につながったという現場からの報告を耳にする機会も多くはない。

本研究は、このペダゴジーを、ロジャースの指摘する上記の問題点に十分な注意を払いつつ、立てられた計画に従って、教育の現場で実践することと、グラウンデッドセオリーを用いて、教育対象者の生の声を収集し、そこで起こった様々な「発見」や「変化」に注目しつつ、その教育効果や有用性を検証することを中心に据えるものである。ロジャースによって修正されて間もないナラティブ・セオリーの実践であるという点と、文部科学省認可の高等教育機関において、それが日本で実施されるという点において独自性の高い研究であると考えられる。また本研究の結果が、日本のキリスト教界の教育機関や、地域教会における実践に、一石を投じることになるとすれば、それは十分に意義深いものになりうると言えよう。

## 2 研究方法

### ①ナラティブの題材について

本研究は、ナラティブの題材に、ナチス・ドイツ時代に生きたにキリスト教リーダー、ディートリッヒ・ボンヘッファーのライフストーリーを選択した。ボンヘッファー (Dietrich Bonhoeffer) は 1906 年 2 月 4 日、ドイツのプレスラウで 8 人兄弟の 6 番目の子で、双子の妹と共に生まれた。父であるカール・ボンヘッファーは精神医学と神経学の権威で、1912 年ベルリン大学で勤め始めてから世界的にその名が知られるようになった。裕福で伝統のある家庭で育てられたボンヘッファーは 1923 年 17 歳の時にテュービンゲン大学に入学して神学を学び始め、1927 年にはベルリン大学より最優秀成績で神学博士号を授与された。3 年後、24 歳で大学の教員資格を取得したボンヘッファーは、1933 年にヒトラーの第 3 帝国の出現によってナチスの独裁とユダヤ人への迫害が本格化すると、キリスト者としての悩みと神学的考察の末、ヒトラーとの闘争を決心する。その後、エキュメニカル協議会の会員に選ばれた彼は、ナチスに追隨したドイツ教会に対抗し、世界教会の一致の

ために積極的に活動した。1935年に告白教会が設立した牧師研修所の所長となった彼は神学院をフィンケンヴァルデに移し、共同体「兄弟の家」を立てて、キリストの弟子としての生き様について新しい道を提示した。その後、ヒトラー暗殺計画に加担して国外を回りながら情報員として活躍するが、1943年4月に逮捕された。刑務所収監後、ボンヘッファーは約2年に渡って倫理学について執筆するが、完成することはできず、1945年4月3日にフロッセンビュルク強制収容所に移送され、4月9日に39歳で絞首刑に処せられた。それは連合軍がフロッセンビュルク強制収容所を解放するわずか1週間前、またヒトラーが総統地下壕で自殺する3週間前のことであった。

ボンヘッファーの親友だったエバーハルト・バートゲは、彼の著作であるボンヘッファーの伝記の中で、ボンヘッファーの具体的な生の場所はいつも「ここ、今」であって、それを排除してボンヘッファーの神学を理解しようとすることは無謀なことであると断言している<sup>6</sup>。バートゲの言葉通り、ボンヘッファーは「超越的観念」としての神には大きな関心を持たなかった。彼がその短い生涯の中で知ろうとしたのは、地上を生きる中で救いを体験することであり、そのような理由でボンヘッファーは「キリストは誰か」という神学的テーマを持ち続けた。彼はその問いを、自分を囲んでいる全ての状況、全ての人々に提示し、自分自身が絶体絶命のときには自分自身に向けた。1933年、大学の講義で提示した「キリストは誰か」という問いは、それから11年後1944年のテゲル刑務所でも依然として問われていた。それは前より明確で具体的になっていて、次のようであった。「キリストは今日、我らにおいて誰か」<sup>7</sup>。

ボンヘッファーの強烈だった生涯は残された人々に多くのことを考えさせる。彼は牧師だったにも関わらず、なぜヒトラー暗殺計画に加担したのか。当時、ドイツ教会がナチスに妥協して行ったことをどう理解すべきか。神の計画どおりに流れる歴史の中、時代の危機を目の前にして信仰者は共謀者であるべきか、傍観者であるべきか。それを決定する基準はどこから来るのか。このように、ボンヘッファーの人生に接すると、今の時代に生きる者にも同じ悩みが続いていることに気付かされる。そしてそのようなプロセスは宗教教育においてとても重要な意味を持つ。宗教教育はたんに宗教的情報を伝達することではなく、真理への追求心を誘発し、それ

6 E・バートゲ『ディートリッヒ・ボンヘッファー』（韓国語訳：金スンヒョン、ソウル：福のある人社、2006年、221頁）

7 バートゲ、前掲書、225頁

によって生まれた内面の変化が個々の生の中で実体化することを求めなければならないからである。ナラティブ・メソッドの宗教教育的効果について考察する本研究ではボンハッファーという個人史の持つ力や、内在された葛藤の要素が、彼のライフストーリーに接する者たちの探究心を刺激し、積極的参加を引き出すのに適切であると考え、本研究で扱う題材として選定された。

## ②研究計画について

本研究は、2013年5-6月にかけての約40日の間、千葉県印西市に位置する東京基督教大学において、新入生を対象に毎春開講されているクラス「キリスト教世界観a」の一部を用い、24名の受講生を対象に実施された。受講生の平均年齢は、18-19歳であった。「キリスト教世界観a」は新入生に、基本的なキリスト教の世界観について様々な角度から考える機会を提供する、計5人の教員によるチーム・ティーチングのクラスである<sup>8</sup>。24名の受講生は、男女比のみを考慮しつつランダムに5つのグループに分けられ、5人グループが4つと、4人のグループひとつが構成された。グループ分けは初回1回のみ実施され、研究終了まで同じメンバーでのグループ活動が行われた。

研究参加者である受講生には、ボンハッファーのライフストーリーを、レクチャーと映像を通して体験させた後、個人、そしてグループによるリフレクションの時間が提供された。リフレクションの機会を確保することは、ロジャースによって、ナラティブ・メソッドにおけるその重要性が指摘されている通りである。その後、研究参加者自身がストーリーテラー（物語を語る者）になるという課題が与えられた。ロジャースの指摘する、若者の自主的なナラティブの語り直しやナラティブ創作の機会の必要性を具体化させるためである。スキットというナラティブのプレゼンテーションが選択された理由は、限られた時間で、グループメンバー全員の積極的参加が必要とされる点と、ロジャースが語るように、それが若者の芸術的創造性をかき立てる作業につながるという2点において、本研究に適していると判断した

---

8 主任教員である岩田三枝子講師は、このクラスのエデュケーション目標を以下のように説明する。「キリスト教世界観は、私たちがキリスト者として、どのような視点で日常生活に臨むべきかを考える枠組みです。TCUでの生活のみならず、今後生涯をキリスト者として歩むうえで、キリスト教世界観は重要な意味を持ちます。授業を通して、まずはキリスト教世界観の入口に立ち、すべてのことを通してキリスト者として生きる生き方を共に考えていきましょう」（東京基督教大学ウェブシラバス参照）。

ことによる。スキットのプレゼンテーションの後、さらなる個人やグループによるリフレクションの機会を経て、今度は研究参加者が、彼らより若い世代の若者に対して、ボンヘッファーについて教える課題が与えられた。ロジャースは、ナラティブ・メソッドにおいて、どのようにナラティブを生きるかについて悩む機会の重要性を主張するが、限られたクラス時間の中である程度それを実現させるため、「若者にボンヘッファーのライフストーリーから何を学んでもらいたいのか？」という問いを中心に、授業形式のティーチングを準備する課題を提示した。

計4回のクラス時間の具体的な振り分けは以下のようであった。

#### 〈第1回〉

- 1) ボンヘッファーのライフストーリーを、映像を交え、約30分間で紹介する。
- 2) グループごとに分かれ、あらかじめ用意された質問を軸に、グループディスカッション①を行う。
- 3) 各グループは、ディスカッションで出た意見をまとめ、クラスの前で発表する。
- 4) 「ボンヘッファーのライフストーリーをスキットで表現する」という次回(2週間後)の課題と、スキット制作に関する簡単な説明を行う。各グループによる授業時間外ミーティングの必要性も併せて説明する。
- 5) 大学院生のTAが、スキット制作に関する相談をいつでも受けることができることを伝える。

#### 〈第2回〉

- 1) 各グループが準備したスキットをクラスで上演する。
- 2) グループごとに分かれ、あらかじめ用意された質問を軸に、グループディスカッション②を行う。
- 3) 各グループは、ディスカッションで出た意見をまとめ、クラスの前で発表する。
- 4) 「ボンヘッファーの物語を中高生に教える」という課題(2週間後に発表)と、ティーチングに関する簡単な説明を行う(ティーチングのコンテキストは、学生が自主的に設定する)。
- 5) 新たなグループ分けはせず、スキットのグループと同じメンバーであることを伝え、また授業時間外ミーティングの必要性を説明する。
- 6) 次回の授業時に、ティーチングの準備中間発表を行うことを伝える。



- 7) 大学院生の TA が、ティーチングに関する相談をいつでも受けることができることを伝える。

〈第3回〉

- 1) ティーチングの準備中間発表会を実施し、各グループより進捗状況の報告を受ける。
- 2) 発表会後は、本番に向けたグループワークに着手してもらう。

〈第4回〉

- 1) 各グループが準備したティーチングをクラスで実施する。
- 2) グループごとに分かれ、あらかじめ用意された質問を軸に、グループディスカッション③を行う。
- 3) 各グループは、ディスカッションで出た意見をまとめ、クラスの前で発表する。
- 4) 教員が総括を行う。

計3回実施されたグループディスカッションにおいてリフレクションを促すために準備された質問は以下の通りである。

〈質問①〉

- 1) ボンヘッファーはどんな人物だったと思いますか。
- 2) あなたはボンヘッファーをどう評価しますか。

〈質問②〉

- 1) 自分のグループでスキットを準備する中で、何を感じ、何を思いましたか。
- 2) 他のグループのスキットを見て、何を感じ、何を思いましたか。
- 3) スキットを通して、ボンヘッファーに関して、どんなことを学びましたか。
- 4) スキットを通してボンヘッファーに関すること以外に、どんなことを学びましたか。
- 5) 皆さんの信仰心(宗教心)や世界観、ものごとの考え方に変化が起きましたか。具体的に書いて下さい。

〈質問③〉

- 1) みなさんのグループがティーチング発表を通してユースに伝えようとしたのは何ですか？ その中心的内容をティーチングの中で、どう表現しましたか？
- 2) 自分たちのプレゼンテーションを振り返って、評価できると思うことと、足りなかったと思うことを具体的に書いてください
- 3) ティーチング発表を通して、教えるということについて、何を感じ、何を学びましたか？
- 4) 4回の授業の経過：講義→ビデオ→スキット→グループワーク→ティーチング、を通して、感じたこと、気がついたこと、変化したこと、反省したことは、どんなことでしたか。

### ③研究方法論について

本研究はマイケル・クイン・パットンの著書 *Qualitative Research and Evaluation Methods* に記述されたグラウンデッドセオリーのガイドラインに沿って実施された<sup>9</sup>。上記の質問の内容が自由な議論や回答を引き出すオープン・エンデッド型に設定されている理由は、本研究がグラウンデッドセオリーを用いた研究であることに由来する。グラウンデッドセオリーは、データ収集、データ分析、理論構築という3つの主な段階から構築されている<sup>10</sup>。本研究のように研究参加者個々のリアクションや、グループディスカッションの内容に着目してデータ収集をする場合、研究者は自らの予見に頼らず、研究対象者が出来る限り自由に語ることが出来るよう心がけつつ、質問の内容や、話しの導き方をオープンに保つことが必要とされる。非言語コミュニケーション、すなわち研究対象者の語調、顔の表情、体の動き、視線、服装等も重要なデータとして記録される。またグラウンデッドセオリーは、質的研究の方法論であり、対象者を広く浅く学ぶのではなく、狭く深く学ぶことから、研究対象者や対象とする様々な現象をどれだけ深く掘り下げることが出来るかという点が重要なのである。本研究のように、質的研究の方法が宗教の実践的研究に用いられるうえでも大きなメリットがあると考えられる。質的研究は、量的に表すことの難しい宗教心、信仰心、感情、心の動き、対人関係といった分野において有効だからである。データの収集後、研究者が理論の構築に進むには、まず

9 Michael Q. Patton, *Qualitative Research and Evaluation Methods* (Thousand Oaks: Sage Publications, 2002)

10 Anselm Strauss and Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research* (Thousand Oaks, Sage Publications, 1998), 12.

データ分析を通じてさまざまなカテゴリー（まとまり、または概念）を生成し、それらを組織化していくこと、言い換えれば、収集されたデータを一旦バラバラにし、新しく組み替えて再構築する作業が必要となる<sup>11</sup>。質的研究は非常に限られた地域で、限られた人数を対象にして行われているため、研究の結果を直ちに広く一般化することが出来る性質の研究ではない。さらに時の流れと共に、研究対象者もまた研究対象者をとりまく社会も変化することから、研究結果の実際の有効期間も様々である。質的研究の方法は、量的研究が取り組むことを躊躇する領域に足を踏み入れ、現場に根ざした質的なデータを重視し、リアリティをもってそれらを詳細に記述することを通して、現象の本質を追い求めることをその本分としている。質的研究の結果は、量的研究のそれと対比させ、二項対立の図式の中でその優劣が競われるべきものではなく、研究の目的を果たすためにあらゆるデータを活用するというスピリットの中で、説得力を持つ実践的な取り組みの手掛かりとして活用されるべき類のものであろう<sup>12</sup>。

### 3 研究結果

第1回の授業開始時に教員より、「ボンヘッファーという名前を聞いたことがありますか」という質問がなされた。24名中、2人が手を挙げたが、詳しく知っていると答えた学生はおらず、ほとんどの学生にとって、今回がボンヘッファーのライフストーリーとのはじめての出会いであった。

スキットは、2週間後の第2回の授業時間に実施された。5つのグループが、それぞれのスキットを他のグループが見守る前で演じ、その後、自分のグループのスキット作成や、他のグループのスキットに対するリアクションなどについてのリフレクションの時間が提供された。「学生は嫌がらずにスキットに取り組むだろうか？」という研究者の危惧をよそに、研究参加者全員は、比較的楽しそうに取り組んでいるように見受けられた。後のディスカッションの中でも、スキットという課題についてのネガティブなコメントは見られなかった。

2つめの課題であるティーチングは、第4回の授業時間に実施され、スキット同様、5つのグループが、それぞれ準備した授業を他のグループが見守る前で行った。スキットとティーチングの内容を文章で説明するのは困難なことではあるが、スキ

11 木下康仁『ライブ講義 M—GTA—実践的質的研究法』弘文堂、2007年、209-16頁

12 萱間真美『質的研究実践ノート』医学書院、2007年、3、51頁

ット後の彼ら自身によってなされた説明等をもとに、内容の簡単な紹介として以下に記述する。なおスキットとティーチングはビデオ録画されており、本研究の重要なデータとして残されている。

### ①スキットの内容（スキットを行った順番による）

#### 〈グループ1〉

ヒトラーとサタンが登場。ヒトラーはサタンの支持に従って行動する。サタンが指し示す目標物（ユダヤ人）を蹴ったり殴ったりしながら迫害をする。そこにボンヘッファーが現れてユダヤ人の代わりに迫害を受ける。ボンヘッファーが祈るとサタンとイエス・キリストが登場し、ボンヘッファーを置いて揉める。結局ボンヘッファーはサタンに取られ、サタンの支持に従ってユダヤ人迫害を続けているヒトラーを殺そうとするが、失敗して逆に殺されてしまう。殺されたボンヘッファーの前にイエス・キリストが現れボンヘッファーに白い服を着せて彼と共に退場する。

#### 〈グループ2〉

舞台の真中で跪いて祈るボンヘッファー。その後ろには神がいてボンヘッファーは神の御心に従って動く。そのとき、ヒトラーが現れてユダヤ人を殺し始める。ヒトラーの後ろにはサタンがいて、ヒトラーを支持している。ヒトラーの銃に撃たれて苦しむユダヤ人を見て、ボンヘッファーはヒトラーを説得するためにヒトラーの心の扉を叩くが、ヒトラーはユダヤ人への虐殺を続ける。長い間悩んで祈るボンヘッファー。決心がついたボンヘッファーは剣を持ってヒトラーを殺そうとするが、決定的瞬間に神が現れ、ボンヘッファーの行動を止めてヒトラーとサタンを追い払う。暗殺に失敗したボンヘッファーは神に理由を尋ねるが、その後、神の御心に従って跪く。静かに祈るボンヘッファーの後ろからサタンとヒトラーが銃を構えている場面で劇が終わる。

#### 〈グループ3〉

ストーリーテラーが登場、ヒトラー暗殺計画に加担することで悩むボンヘッファーの状況を説明する。ヒトラー役の人物が「市民」と書いてある風船を銃で撃ちながらユダヤ人虐殺を象徴する行為をする。苦悩するボンヘッファーの横にイエス・キリストが現れ、「十戒：殺してはならない」と書かれている紙を持って強調する。サタンはヒトラーを殺すようにとボンヘッファーをけしかけるが、ボンヘッファー

はイエス・キリストの十字架を自分の背中に背負って少しずつ前に進む。その後、爆弾を使った暗殺計画が失敗して、ボンヘッファーは刑務所に収容される。決然とした態度のボンヘッファーが死刑に処せられる場面で劇が終わる。

#### 〈グループ4〉

ボンヘッファーが登場して軽快な音楽に合わせて踊ったり、バスケットボールをしたりしながら多才な姿を表現する。場面が変わって、ボンヘッファーはヒトラーのユダヤ人虐殺行為から目をそらすドイツ市民たちに状況をちゃんと見るようにと訴えるが、彼らはそれを振り切って過ぎ去る。銃を持ってヒトラーを殺そうとするがとても苦しむボンヘッファー。その後、場面が変わり、軽快な音楽に合わせてボンヘッファーは両手を挙げて喜びの踊りを踊るが、一発の銃声とともに倒れてスキットが終わる。

#### 〈グループ5〉

ある日、静かな田舎の村に兵士たちが現れ、村の「ボン」が兵士になったならば村の人たち全部を殺さないと脅迫する。与えられた時間は3日間。村の人たちは「ボン」に、人を殺す兵士になってはならない、自分たちには構わずに逃げなさいと「ボン」を説得する。その夜、村の人たちが兵士によって殺される夢を見た「ボン」は苦しみの中で神に祈る。結局、兵士になった「ボン」は5年後、また自分の村が兵士によって襲撃されることを知り、その情報を村に流して村の人たちを助ける。そのことによって「ボン」は死刑に処されるが、自分を犠牲にしてまで村の人たちを助けた「ボン」を見て、兵士たちは「ボン」が信じた「イエス・キリストは誰か」という問いをする場面で劇が終わる。

### ②ティーチングの内容（ティーチングを行った順番による）

#### 〈グループ1〉

設定：クリスチャンの高校生対象の夏のキャンプ二日目の夜

ティーチング形式：講義

内容：集会の後、リラックスした雰囲気の中、講師からグループディスカッションのための4つの質問が提示される。実際、各グループにお菓子が出され、円滑な進行のためにティーチング発表グループのメンバーが一人ずつ配置された。「祈って、答えを受け入れる準備をする」というテーマで「祈る中でどんな葛藤があったと思

われるか」「内面の葛藤に勝つためには？」などの質問に対して、グループ別に分かち合ってその結果を簡単に発表する。その後、講師が4つの質問に対してボンヘッファーが実際、どのように対応したかを説明して、最後にテサロニケ人への手紙第一5章16－18節を共に読みながら講義が終了。

#### 〈グループ2〉

ティーチング形式：メッセージとスキット

内容：最初にチェコの短編映画「most」の編集映像を上映。映画の内容は、人々を救うために息子を犠牲にした父の話。映画上映の後、講師がヨハネの福音書3章16節を読んで「犠牲愛」に関するメッセージをする。約5分間のメッセージの後、スキットをする。内容はボンヘッファーのヒトラー暗殺計画を中心にした無言劇。最後にまた講師のメッセージを通して「神の愛」と「祈りと従うこと」について語られて、共に祈って終わる。

#### 〈グループ3〉

設定：高校生を対象にしたミニストーリー（Hi.ba）でのミーティング（Joyful Saturday：以下、ジョイサタと表記）

ティーチング形式：コント

内容：ジョイサタにゲストとして漫オグループを招いたという設定でコントを披露。コントの内容は、高校の授業でボンヘッファーについて学び、試験を受ける中で起こるハプニング。コントの後、短い説明を通してボンヘッファーに関して聴衆に伝えようとする内容（決断力、行動力、正義、考えて行動する）を強調する。最後に賛美曲「まひるのように」から歌詞を変えた曲、「ボンのように」を歌って終わる。

#### 〈グループ4〉

設定：クリスチャンの高校生を対象にした先輩との交わり

ティーチング形式：プレゼンテーション

内容：人気アニメーション「ドラえもん」のストーリーとイメージを用いて、友達に暴力を振るうこと、いじめに関する内容を発表する。いじめられている友達を助けるために暴力を振るうという行為が、クリスチャンとして適切な行為かを問う。結論として「いじめ」に対して、祈りながら慎重に対応することを語り、最後に「あなたにとって正義とは何ですか」という問いを提示して終わる。

### 〈グループ5〉

設定：不特定多数のユースを対象にし、間接的にイエス・キリストを伝える。

ティーチング形式：ネットラジオ

内容：発表を行う講義室から離れた場所で、スカイプを用いて実際の生放送のように演出する。講義室では、部屋に戻った高校生がパソコンでネットラジオを見るという設定で、スクリーンにその映像を映す。ラジオではゲストとして招かれた女優が、自分が出演した映画のテーマであるボンヘッファーという人物を紹介する。番組司会者との質問と答えを通して、ボンヘッファーの話からイエス・キリストの贖いの話まで内容が広がっていく。番組が終わり、それを見ていた高校生が「ボンヘッファー」や「クリスチャン」に関して調べてみる場面で終わる。

## 4 分析

学生による多用なナラティブ体験（スキットやティーチングの機会を含む）を通して語られ、また記述されたりフレクシオンや、研究者の観察等によって収集された生のデータ（Raw Data）は、前記したとおり、グラウンデッドセオリーの方法を用いて分析された。データはまず、カテゴリー（まとめ、または概念）別に分けられ、コード化された後、さらなるデータの細分化と生成が試みられた。以下は、今回のナラティブ・メソッドの教育体験記録の中から、特に研究対象者の内面に起こった「発見」や「変化」に注目したデータ分析を通して浮かび上がってきたことがらをまとめたものである。

### （1）ボンヘッファーに対する見方の変化

第1回授業のはじめの約30分間を用いて、「ボンヘッファーのライフストーリーの紹介」というかたちで、今回唯一となる教員側から学生側への教育コンテンツの投げかけが行われた。焦点はあくまで「ライフストーリー」であるため、倫理的判断や神学的考察等を加えないかたちで、ボンヘッファーの生い立ちから死までが、時系列に沿って比較的淡々と語られた。直後のリフレクシオンからは、ボンヘッファーがクリスチャンでありながら、ヒトラー暗殺計画に関わったという事実に対して、多くの学生が衝撃を受け、またその倫理的判断に対する批判的な言葉が多く見られた。すべての小グループ内のディスカッションの中心が、その部分に集中した

ようであった。

2週間後の第2回授業でのスキット後のリフレクションでは、ディスカッションの焦点が、ボンヘッファーの倫理的判断という「一点」から、彼が暗殺計画に関わるまでの間の心の葛藤や、その後の苦悩という「プロセス」の部分に移ったように見受けられた。それに伴い、ボンヘッファーに対する見方に大きな変化が見られた。多くはポジティブな変化で、中にはボンヘッファーに、親愛の情を込めて「ボン」というあだ名を付ける学生も現れた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「ボンヘッファーには苦悩があったと思う」

「ボンヘッファーは揺れ動いた」

「彼は真剣に悩んだ」

「真正面から問題に向き合った」

「心の揺れがあった」

「決断にいたる課程に様々なことがあった」

「自己犠牲であった」

「葛藤があった」

「情熱があった」

「彼は悩んで、悩んで、悩み抜いたんだと思った」

「彼は逃げずに向き合ったと思う」

「彼は情熱を持っていたと思う」

「今まではボンヘッファーを曖昧な思いで見いていたが、彼はたくさん悩んだと思う」

「彼は自己中心な人ではなかったと思うようになった」

「彼には彼なりの正義があったと思う」

「覚悟がすごかったと思う」

「自分の正義を貫いた人だったと思う」

「ボンヘッファーの考え、行動、正義感はすばらしいと思うようになった」

「勇気があった」

「ボンヘッファーが悩み苦しむスキットの場面を通して、彼の苦しみの大きさを知った」

「ボンヘッファーの心の動きに共感できた」



「私と同じように彼も悩み葛藤したんだなぁと感じた」  
「背景や経緯をすることで、彼をもっと良く理解できるようになったと思う」  
「彼もたくさん苦しんだと思う」  
「第一印象がすべてではないと思った」  
「ボンヘッファーをかわいそうにと同情するようになった」  
「違った視点から彼を見ることが出来るようになった」  
「ボンヘッファーをもっと身近に感じることができた」  
「スキットやティーチングを通して、ボンヘッファーをもっと深く知ることができた」  
「ボン（ボンヘッファー）と仲良くなりたかった」  
「今の時代には、ボン（ボンヘッファー）のような人はいないと思う」

## (2) 他者の表現や意見の多様性、またそれらの興味深さの発見

スキット作成という課題を受け、クラス時間外にグループメンバーで集まり、シナリオや配役、表現方法等を考えるために、かなりの時間が費やされ、意見交換の時間が持たれた。そのようなグループ内でのインターアクションや、さらには他のグループのスキットを見た結果として、他者の持つ様々な意見や表現方法等に感心したり、ポジティブな衝撃を受けたりといったリフレクションが多く見られた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「全員同じ見方はしていなかった」  
「色々な表現方法があってもよかった」  
「考え方の違いのおもしろさがあった」  
「様々な解釈があるのだなぁと思わされた。」  
「みんなの考えが同じではないことがおもしろかった」  
「解釈の仕方が、ひとそれぞれ少しずつ違うと思った」  
「みんなの想像力がすごいと思った」  
「表現の違いに驚いた」  
「全然違う表現や考え方があって緊張した」  
「自分にはないアイデアをすごいと思った」  
「選曲やダンスのセンスがすばらしいと思った」  
「色々な解釈を見て鳥肌が立った」

「ひとつの物事に対する見方には人の数だけ違いがあるのだなあと思った」  
「答えはひとつではないんだなと思った」  
「感覚の違いがあることを知った」  
「他のグループの特徴や個性を見ることが出来て良かった」  
「意見交換が楽しかった」  
「なるほど！と思わされることが多かった」  
「多様性や個性の良さを知った」  
「自分にはない発想がとても勉強になった」  
「色々な発想があっておもしろかった」

### (3) 自身の価値観や宗教観に関する変化

グループ内のインターアクションや、他のグループのプレゼンテーションを見ることによって、価値観の多様性や、表現の豊かさの体験を通し、それらから少なからずの衝撃を受けたことは、個々の学生自身の物事の考え方や価値観、宗教観、また表現方法の再考や変化につながったようであった。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「もっと踏み込んで考えなくてはならないと思った」  
「本質に関すること以外は柔軟であっていいと感じた」  
「もっと幅広い視野を持ちたいと思った」  
「身をもって（体を動かして）知ることの大切さを学んだ」  
「現代にあてはめて考えることが必要だと思った」  
「今生きている時代の倫理観について考えさせられた」  
「本当の正義ってなんだろうと考えさせられた」  
「ボンヘッファーの選択を現代に置き換えて考えることを学ばされた」  
「ものごとを断片的にではなく、全体を知る必要があると思った」  
「はじめは乗り気がしなかったが、やっているうちに楽しくなった」  
「自分だったらどうしただろうと思わされた」  
「もっと苦悩して神と向き合わなければならないと感じた」  
「体を使って神と向き合うことの大切さを思った」  
「神はボンヘッファーを受け止められたのだと思った」  
「神の意志を知るのは難しいと思った」

「今まではボンヘッファーが正しいか、正しくないかだけを考えていたが、背後にいた神の存在を感じた」

#### (4) 他者とのコミュニケーションの心構えや、スキルに関する発見

学生たちは、スキットとティーチングという課題を通してグループ内で他者の意見に耳を傾け、また自らの意見を語るというコミュニケーションの必要性を体験することとなった。また特にティーチングは、その準備のプロセスの中で、設定された教育対象（相手）に対して、どのように、何を伝えれば良いのかという問いに対する試行錯誤がグループ内で繰り返されたようである。そのようなチャレンジの中で、他者とのコミュニケーションにおける心構えや、スキルに関する多くの発見、さらには人に教えることの難しさや喜びに関する発見もあったことが、リフレクションから浮かび上がってきた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

「相手に解りやすいように伝えることの難しさを学んだ」

「わかりやすく説明するにはどうしたらよいか考えた」

「本番は練習のように行かなかった」

「つかみをもっとしっかりしなくてはならないと感じた」

「表現の仕方はむづかしいと思った」

「自分たちが内容を十分に理解していないと教えられない」

「教える方法を考えるのも難しい」

「テーマを絞ることは難しい」

「明快な内容が大切だと思った」

「テーマが広すぎるという問題があったと思う」

「真剣さや、問いかける姿勢が大切だと思った」

「教えるにはエネルギーが必要」

「目的を明快にすることが大切」

「時間内に終わらせることの難しさを感じた」

「時間の制限がある中で、どれだけ簡素に伝えるかが難しい」

「考えがまとまらず悩んだ」

「自分はわかっているけど相手はわかっているボキャブラリーを説明しなくてはならない」

「テンポも大切だと思った」  
 「重要なポイントを書き出しておくといい」  
 「すこし長すぎたかもしれない」  
 「声がちいさかった」  
 「はじめて聞いた人はどう思っただろうかと考えた」  
 「対象者をもっと絞り込まなくてはならないと思った」  
 「ユースが何に関心があるか、もっと知らなくてはならない」  
 「ユースにはあいまいだったかもしれない」  
 「ユースの今の状況において、どれだけ印象を残せるのか難しい」  
 「ユースはネットTVに慣れ親しんでいるので、効果的だと思った」  
 「お笑いという要素を用いることは、ユースにとって効果的だと思った」  
 「お笑いの部分をもっと短くして、本当に伝えたい部分をもっと深く掘り下げても良かった」  
 「賛美歌の替え歌は、ちょっとやりすぎかなあと思った」  
 「堂々と話している人がすごかった」  
 「視覚に訴えるのはよいと思った」  
 「テンションの高さ、最高」  
 「コントや替え歌をつくるというアイデアが素晴らしかった」  
 「映像やスキットはわかりやすかった」  
 「教えることは楽しい」

#### (5) 他者理解・受容・協働に関する発見

本研究によるグループ分けは、教員のランダムな選択によるもので、気の合う友人同士によって構成されたものではなかった。大学への新入生である彼らの多くにとってそれは、必ずしも気楽な関係性ではなかったと思われる。また彼らは、ある意味多少のストレスを伴うそのような学びの現場で、人前でのプレゼンテーションを準備するという、ティーンエイジャー（参加者の大半）としてやはり同様にストレスの伴うプロジェクトを遂行する責任を分かち合うグループの一員にされたのである。限られた時間の中で、スキットやティーチングを完成させるには、意見交換や、担当分け、さらにはクラス外活等の時間や場所を決めるためのやりとりが必要不可欠であり、そのためには、時には他者に従い、時にはリードするといった、グループ内における密度の濃い人間関係のダイナミックスの中で振る舞うことを余儀

なくされたはずである。そのような中から浮かび上がったリフレクションの中から、他者を理解し、また受け入れ、さらには自らがどのように振る舞うべきかといったことがらが浮かび上がってきた。以下は実際に書かれたり、語られたりした学生の声をほぼそのまま列記したものである。

- 「他人の意見も尊重しなくてはならないと思った」
- 「団結力が試された」
- 「協力することの大切さを学んだ」
- 「友人との距離が縮まった」
- 「対象者がだれなのかをもっと考えないといけない」
- 「私をもっと積極的にしなければならなかったと感じた」
- 「グループワークは難しいと思った」
- 「互いに尊重することが必要だと思った」
- 「グループメンバーの意見に耳を傾ける必要を強く感じた」
- 「団体行動、協力、有効な時間の使い方を学んだ」
- 「忍耐すること、相手を信頼することの難しさとお大切さを感じた」
- 「メンバーの協力があったから完成できた」
- 「大切なのは結果ではなく、過程であると思った」
- 「チームワークのすばらしさを感じた」
- 「グループワークはリーダーひとりでやるものではないと学ばされた」
- 「上からものを言うのではなく、相手の目線に立つことが重要」
- 「相手が何を知りたいのかを考えることのお大切さを学んだ」
- 「相手をよく理解することが大切」

## 5 立論

ロジャースの指摘を取り入れて実施された今回のナラティブ・メソッドの実践は、どのような宗教教育的効果をもたらしたと言えるだろうか。第一に、リフレクションを通して明らかになったように、まずは学生全体の、ボンヘッファーに対する理解が深まったことが指摘出来ると考えられる。すでに書かれたように、レクチャー直後のリフレクションでは、彼がヒトラー暗殺計画に関わったというセンセーショナルな部分だけに多くの注目が集まったが、スキットの後に学生は、ボンヘッファ

一のライフストーリー全体を見渡すことや、彼の心の中の「葛藤」の部分にも目を向け、さらにはそれを内面化（自らの体験との関連付け）することが可能になったことが明らかになった。ボンヘッファーを本研究の題材として選んだ理由は既に記したが、ボンヘッファーは激動の時代を生き、そして若くして非業の死を遂げた信仰者であり、彼の「葛藤」は、神学的にも重要なキーワードであり、それに目を向けることは、彼を深く理解するうえで必要不可欠な取り組みでもある。ボンヘッファーに対する理解の深まりは、特にスキットの取り組み後のリフレクションで明らかになっている。ボンヘッファーのライフストーリーをスキットで表現するには、彼の人生の全体像を把握することが必要なうえ、否が応でも彼の心の動きにも焦点が当てられようになる。その中でより深い人物理解や社会背景の理解が生まれたと考えられる。いくつかのグループの中では、ボンヘッファーに「ボン」という愛称が付けられ、それによって彼への親近感が増すというユニークな効果も生まれた。また課題準備の段階で、学生には自主的に伝記を読んだり、図書館やインターネットを通してリサーチしたりすることが勧められたが、実際のスキットやティーチングを確認した結果、レクチャーの部分に含まれていなかったインフォメーションが数多く含まれていた。そこから各グループがボンヘッファー理解に積極的に取り組み、理解を深めたことが伺えた。

第二の効果として、学生による価値観の多様性に対するポジティブな認識の獲得を挙げることが出来るだろう。自らの持つ価値観と異なる価値観の存在を認めなかったり、それらを検証することなく頭ごなし拒否するような対応は、キリスト教の精神と相容れる態度ではないということを理解させる教育は、キリスト教における重要課題のひとつである。もちろんこの点は、宗教教育の範疇においてのみ意義深い事柄ではなく、一般社会においても人々が持つべき大切な道德観であると言える。米国における倫理教育の先駆者、ローレンス・コールバーグ (Laurence Kohlberg 1927-87) は、児童心理学者ピアジェ (Jean Piaget 1896-1980) らの唱えた児童の発達 (認知発達理論) の枠組みに基づいて、道德性発達理論を展開した社会心理学者である<sup>13</sup>。彼の唱える人間の倫理発達の第四段階は、法と秩序の維持への志向を強調する段階である。倫理的に正しい行いとは、定められた権威に従い、そこにある社会秩序を維持することであるとされる。第四段階の上部に位置す

13 Jean Piaget, *The Moral Judgment of the Child* (New York: Garland STMP Press, 1965)

る第五段階では、規則や行動の規範が柔軟に捉えられる。規則や行動の規範は固定化されていたり、権威によって押しつけられたりするものではなく、変化可能なもので、おおまかなガイドラインとして存在することに意義がある。しかし社会には様々な価値観が存在することが認められなくてはならず、規則や行動の規範は、社会契約的合意があつてはじめて用をなすものであると見られる。コールバーグは、第四段階から第五段階への移行を倫理的「発達」と位置付ける<sup>14</sup>。本研究の参加者の多くが、グループ内に存在した自身のものとは異なる価値観に対して、それを興味深く受け取り、また尊重しようと考えた点や、ボンヘッファーのヒトラー暗殺計画参加を単純に「悪」と決めつけてしまった当初のリアクションを反省した点等は、コールバーグの提唱する倫理発達の上段階への動き（movement）と重なる部分が多いのではないだろうか。無論、これらの変化が起こった唯一の理由が、今回のナラティブ・メソッドを用いた宗教教育であると主張することはできないが、その変化が本研究の限られた時間経過の中で確かに起こったのは紛れもない事実である。宗教系の教育機関には、社会における価値ある人材の育成という公共的な責任も託されており、そのような意味においても、宗教教育を通してこのような倫理観が育成されることは重要であろう。

第三の効果は、共感性の醸成である。本研究の参加者はリフレクションの中で、以下のような感想を多く述べている「互いに尊重することが必要だと思った」「忍耐すること、相手を信頼することの難しさと感じた」「グループメンバーの意見に耳を傾ける必要を強く感じた」「上からものを言うのではなく、相手の目線に立つことが重要」「相手が何を知りたいのかを考えることの大切さを学んだ」「相手をよく理解することが大切」これらは、グループメンバーと良好な関係性を築こうと努力し、またティーチング課題を通して、対象であるユースに対するメッセージを考えるうえで、たんに他者とうまくやるための表層的なコミュニケーション

---

14 コールバーグの倫理性の発達は以下のように段階的に推移する。1) 前慣習的段階：懲罰志向、2) 前慣習的段階：快楽志向、3) 慣習的段階：对人的同調志向、4) 慣習的段階：権威志向、5) 脱慣習的段階：社会契約志向、6) 脱慣習的段階：個人的理念に基づく道徳性。Lawrence Kohlberg, "Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education," in *Moral Development, Moral Education and Kohlberg: Basic Issues in Philosophy, Religion, and Moral Education*, edited by Brenda Munsey (Birmingham: Religious Education Press, 1980), 15-98.

ンスキルを獲得したいという思いに留まらない、もっと深い理解を求める思いの表現であると言えるだろう。これらの感想を読んだ研究者の頭には「共感」という言葉が思い浮かんだ。「共感」という概念に関する研究は、ドイツ人哲学者で心理学者のテオドル・リップス (Theodor Lipps 1851-1914) が用いた *einfühlung* という言葉によって始まり<sup>15</sup>、米国人心理学者のエドワード・ティチナー (Edward Bradford Titchener 1867-1927) がそれを *empathy* と訳して以降、心理学の分野で広がっていった<sup>16</sup>。*einfühlung* は、やはりドイツ語の *verstehen* と比較されて理解されることが多い言葉でもある<sup>17</sup>。*verstehen* が、相手に対する「理解」として訳されるのに対し、*einfühlung* は、「感情移入」や「自己投影」といった概念を持つ言葉である。すなわち共感するとは、たんに相手を理解することではなく、感情も伴って、相手に対して一歩も二歩も進んで歩み寄り、相手と共にすることを指す。また英語の *empathy* は、やはり英語の *sympathy* と比較されることによって、その意味合いの明確化が計られることが多い。*empathy* が、「共感」や「他者に対する深い理解」という意味を持つのに対し、*sympathy* は、「同情」や「あわれみ」と訳される。すなわち共感とは、理性的に相手を理解しつつ、感情的にも相手を察するという言葉でもあると言える<sup>18</sup>。キリスト教教育の現場において頻繁に語られ、さらには多くのキリスト教系学校の建学の精神にも唱われている「博愛」や「他者理解」も、理性と感情の両方を含んだ、この「共感」に近い概念である。本研究におけるナラティブ・メソッドの実践は、少なくとも研究に参加した一部の学生に対して、彼らの「共感性」の醸成に貢献したのではないかと思われる。

第四の効果として挙げることができるのは、宗教心の成長であろう。「宗教心

15 Theodor Lipps, *Grundtatsachen des Seelenlebens* (Bonn: Cohen, 1883)

16 Edward B. Titchener, *Lectures on the Experimental Psychology of Thought Processes* (New York: Macmillan, 1909)

17 Wilhelm Dilthey, *Gesammelte Schriften* 15 (Leipzig: Teubner Verlagsgesellschaft, 2010).

18 米国の教育学者ネル・ノディングス (Nel Noddings 1929-) は、*empathy* という言葉を、*engrossment* という概念を用いて説明する。*engrossment* は、一般的には「専心」や「没頭」と訳されるが、英語では、*occupy wholly* または、*absorb* という意味を持つ言葉でもある。ノディングスは、共感を、「自らを他者に埋没させること」とであると語り、それは感情的にも理性的にも相手の身になって感じ、考え、また行動することであると述べている。Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of Berkeley Press, 1984), 31.



の成長」は、宗教学や心理学、神学等の学問分野において様々なかたちで議論される複雑で多様な概念であるが、ここではジェームス・ファウラー (James W. Fowler III 1940-) の提唱した「Faith Development Theory (信仰発達論)」をもとに考察する。ファウラーは、発達心理学者ピアジェの発達論に大きな影響を受け、独自の宗教性発達理論を確立した宗教心理学者である。ピアジェの影響を受けたコールバーグの道徳性発達理論同様、段階的な発達の枠組を取り入れて、宗教性の発達を説明する<sup>19</sup>。ファウラーの第五段階は、Conjunctive faith (関連性、関係性を重視する信仰) と呼ばれ、それは宗教の自主性に限界を感じ、他者の異なる主張や、逆説的なメッセージにも理解を示すようになる段階を指す。第四段階の宗教性は、非常に個人主義的であるが、第五段階に移行すると、その宗教心は、自らの信仰者としてのかたちを大切にしつつも相対主義的にはならず、異者との対話や共存の可能性を探ろうとする宗教性を獲得する。「他人の意見も尊重しなくてはならないと思った」「もっと苦悩して神と向き合わなければならぬと感じた」「神はボンヘッファーを受け止められたのだと思った」「神の意志を知るのは難しいと思った」「今まではボンヘッファーが正しいか、正しくないかだけを考えていたが、背後にいた神の存在を感じた」といった一部の学生のリフレクションから、彼らの中で起こった宗教的世界観や神観の変化は、個人主義的な宗教心から、他者の信仰の受容や、神という存在の複雑さとの共存という、ファウラーの第四段階から第五段階への移行に近い変化であると言えるのではないだろうか。もちろん研究参加者全

---

19 ファウラーの信仰発達論の段階は以下のように推移する。第一段階「Intuitive-Projective faith: 直感的信仰」: 子どもが親の「目に見える信仰のかたち」を直感的に模倣する。自らの信仰に対する論理的な考察はない。第二段階「Mythic-Literal faith: 神秘的で文字通りの信仰」: 現実と非現実を識別し、親以外の「信仰のかたち」を受け入れることができる。しかし物事を抽象的に考えることは出来ない。第三段階「Synthetic-Conventional faith: 模造された紋切り型の信仰」: 家族や友人といった自分の周囲にある大切なグループや権威に自らを合わせるかたちで信仰を形成する。理論的な考察は浅く、物事を短絡的に考える傾向がある。第四段階「Individuative-Reflective faith: 個人的で熟考された信仰」: グループや権威による信仰のかたちを批判的に見ることが可能。自主的な信仰の形成を試みるが二者択一的な理論展開が多い。第五段階「Conjunctive faith: 関連性、関係性を重視する信仰」: 信仰の自主性に限界を感じ、他者の異なる主張や、逆説的なメッセージに理解を示す。相対主義的にはならず、自らの信仰のかたちを大切にしつつも、異者との対話や共存の可能性を探る。第六段階「Universalizing faith: 普遍的信仰」: 真実の多元性や逆説性に対する迷いと共に自我を捨て、神の意志に身を任せ、社会貢献に尽くす信仰のかたち。James Fowler, *Stages of Faith*. San Francisco: Harper & Row, 1981.

員の宗教性が同様に变化したということではなく、第三の効果同様、彼らの一部にこの変化が見られたということである。

## 6 課題と提言

本研究におけるナラティブ・メソッドの実践に、両研究者が大きな手応えを感じたことは事実であるが、同様にそこにある様々な問題や課題も明らかになった。ナラティブ・メソッドを宗教教育に取り入れるうえで、最も大きな懸念は、教える側が、学びの目標や、それに至るプロセスをコントロールすることの難しさであろう。たとえば暗記課題を出し、それを後にテストで確認するといった方法であれば、学びのコンテンツから効果までのかなりの部分を、教える側がコントロールすることが出来る。しかしナラティブ・メソッドの場合、学ぶ者がナラティブを通して何を発見し、またどのように変わるか、ある意味ふたを開けてみないとわからない部分が多い。学ぶ者が、そのナラティブと出会うまで、どのような環境で育ち、どのような教育を受け、社会や他者とどのような関係性を持っていたかによって、彼らの学びの成果に大きな違いが出てくるからである。ロジャースによって修正されたナラティブ・メソッドは、学ぶ者の自主性の醸成を促すという重要な効果を持つが、一方で学びそのものが、学ぶ者の自主性に任されている部分も大きい。しかしナラティブ・メソッドは、闇の中で矢を射るような教育方法では決してない。特に以下の3つの事柄は、ナラティブ・メソッドの行方に大きな影響を与える。それらは、(1) ナラティブの選択、(2) 表現方法の選択、そして(3) リフレクションを促す質問、である。

今回の研究では、ボンヘッファーのライフナラティブが用いられたが、そこには、信仰者の生き様、倫理的葛藤、社会的不条理といった、ある程度明らかな題材が存在した。実際のグループディスカッションの内容も、それらの題材の上に積み重ねられていった部分が多い。どのようなナラティブを選択するかは、教える側の専権事項でもあり、熟考が必要となる部分ではあるが、ロジャースが指摘するように、教育対象者がどのようなナラティブに対して興味を持ち、引き込まれるかという考察が無視されれば、それはすぐ教育効果に反映されるであろうことを念頭に置く必要がある<sup>20</sup>。またモアーが指摘するように、多くの人間や社会形成に大きな影響を

20 岡村、前掲論文「ユースの宗教性・倫理性の発達につながるナラティブ・メソッドとその実践」7-8頁

与えた宗教的聖典や、誰もが知る物語だけではなく、時代を遡り、普段あまり脚光を浴びることのない歴史上の人物や出来事にスポットライトを当てることも大切であろうと思われる<sup>21</sup>。ここで今一度強調されるべき点は、教育対象者の背景(社会的、教育的、宗教的背景等)と、ナラティブ・メソッドの実践との間に存在する関係性・関連性に注目することである。本研究の研究対象者は、東京基督教大学神学部 of 学生 24 名で、全員キリスト教の学び(キリスト教福祉学や国際キリスト教学の学びも含む)を志して学部に入学者たちである。ボンヘッファーのライフナラティブに接することや、それをユース対象に教えることは、彼らにとって比較的必然性の高い取り組みである。一方例えば、教育対象者がミッション系の学校の生徒で、必ずしもキリスト教に対して深い興味を持たないような場合には、ロジャースが主張するように、彼らにとってどのようなナラティブが宗教教育上ふさわしいかという考察が非常に重要となる。すでに述べたが、ボンヘッファーのライフナラティブには、信仰者の葛藤や神学的逆説性といった、多少ヘビーな題材が含まれており、キリスト教との接点がまだ希薄な生徒にとって、それがふさわしい教育的題材となり得るかどうかに関しては、当然熟考が求められる部分であろう。

また学ぶ側のナラティブの語り直しや、ナラティブ創作の機会において、どのような表現方法を用いるかということも、ナラティブ・メソッドの行方に大きな影響を与える。本研究では、スキットとティーチングという方法が選択されたが、必ずしもそれらがナラティブ・メソッドに最も適した表現方法であるということではない。今回スキットとティーチングが選ばれた主な理由は、すでに述べられたように、限られた時間内に効果的なグループワークが可能になるという理由からであった。しかし時間の制約がそれほど強くない場合は、もっと長期に渡るプロジェクトに適した表現方法(例えば絵本の作成、短編映画の作成等)があり、またそれに適したグループ分けの方法や、教育対象者の希望を随所に積極的にくみ取ること等が、可能になると思われる。

リフレクションを促す質問に関しては、本研究では、データ分析にグラウンデッドセオリーが用いられる関係上、意図的にオープンな質問を設定したことはすでに述べた通りであるが、質問をもっと限定することで、教育者の意図するディスカッションに導くことが可能となるだろう。

---

21 Moore, *Teaching from the Heart*, 114.

上記の課題と重なる部分でもあるが、ナラティブ・メソッドを用いた教育方法を取り入れる前に、まず教育する立場の者が、従来のトップダウン型の教育方法の呪縛から抜け出し、新たな思いでこのペダゴジーと向き合うことが必要不可欠であるように、教育を受ける側にも、それを受け入れる準備が必要となることも認識されるべきであろう。例えば唐突に「スキットを準備してください。」という課題を出してしまうことが、教育対象者、特に受け身型の教育に慣らされてきた学生の中に大きな拒否反応をもたらしてしまう可能性は、容易に想像できる。さらには、スキットのような表現方法に対して、それをバカにするような態度を持つ生徒がいる場合、積極的に取り組もうとする生徒の心が傷つけられてしまうという、絶対避けるべき状況が起こってしまうことも考えられる。「なぜナラティブ・メソッドなのか」「そこにどういう教育効果があるのか」「なぜスキットなのか」「どうやって準備したらよいのか」といった問いに丁寧に答え、ナラティブと向き合う準備を教育対象者の中でも整える作業は、必須であろう。またナラティブ・メソッドは、1回の取り組みだけで完結するペダゴジーではなく、頻繁に、そして継続的に、学ぶ者の自主性を引き出しつつ取り組まれるべきものであるという認識を持つことも、重ねて重要である。ナラティブ・メソッドを一度だけ試し、思うような成果が出ないのもう用いない……といったことは、実際良く起こることである。他のペダゴジー同様、教育者と教育対象者双方の、このメソッドに対する習熟度の向上が、教育効果の増大につながるのである。

最後に、本研究を「提言」をもってまとめたい。まずナラティブ・メソッドは、独立独歩の方法論ではなく、学ぶ者のそれまでの体験や出会い、また学習してきたコンテンツ等を結びつけ、統合するという性質において意義深いペダゴジーであることを認識する必要がある。近年、トップダウン型の教育方法のネガティブな部分ばかりが強調されることが多いが、そこで取り入れたコンテンツを、学ぶ者たちの中で活かすのが、ナラティブ・メソッドである。言いかえればその両方が必要なものであって、両者は支え合う関係にあると言えよう。

またナラティブ（物語）を用いた宗教教育は、地球上の地域を問わず太古の昔から存在し、またそれは宗教教育における最も重要かつ代表的な方法のひとつでもある。印刷技術の発明以前、写書等を用いた一部の特権的でフォーマルな宗教教育や、礼拝儀式や通過儀礼等の特別な実践的宗教教育以外の現場では、宗教的出来事や、またそれにまつわる家族や部族、国家の興亡等に関するナラティブを中心とした口

承が、あたりまえのように宗教教育の根幹を成していた。本研究で用いられたナラティブ・メソッドは、20世紀後半以降の現代キリスト教神学の流れの中で確立され、ここ20年ほどの間に特に宗教教育のフィールドで強調されることが多くなった比較的新しいペダゴジーの展開ではあるが、やはりその起源は太古の昔から続くナラティブを用いた宗教教育方法にある。ナラティブ・メソッドは、時代や地域、文化、さらにはジェネレーションの壁を越えて証明され続けてきた教育効果を持つペダゴジーであり、「祖父母や近所の年長者に聞いた物語から多くを学び、こんどはそれを自分が、自分の子や孫や、また地域の子供たちに伝えていく」といった、非常に自然なかたちの学び方なのだ。ナラティブ・メソッドを取り入れることは、何か新しいペダゴジーに挑戦することではなく、現代人の多くが、様々なテクノロジーの進歩や教育論の発展の中で忘れかけていた、いにしえから続く教育のかたちに、再びアクセスすることなのかもしれない。今後このペダゴジーが、日本における宗教教育の現場で効果的に用いられ、またそのインパクトの輪が広がっていくことを祈って止まない。